

UNIVERSO DIGITAL NO ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Mônica Lóss dos Santos¹

Ayrton Dutra Corrêa²

Resumo:

A presente pesquisa está sendo desenvolvida na Linha de Educação e Artes/PPGE. Objetiva investigar a compreensão do professor de artes visuais em formação sobre a arte e tecnologia no contexto do ensino de artes e através de um processo teórico-prático a construção de um olhar crítico-reflexivo sobre o universo digital. Os sujeitos da pesquisa serão alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM, professores em formação inicial. A necessidade de tratar da arte tecnológica vinculada ao ensino de artes se constitui como uma forma de construir um diálogo com questões e preocupações que permeiam a contemporaneidade e principalmente, a formação inicial do professor de artes. A abordagem da pesquisa está respaldada em um paradigma qualitativo, subsidiada por entrevistas semi-estruturadas, diário de campo e observação participante. Para alcançar os objetivos estabelecidos propõem-se reflexões teóricas e práticas através de textos e imagens sobre a arte e tecnologia a fim de perceber como são articuladas estas questões como o universo do professor em formação e com o ensino de arte seguindo o viés da compreensão crítica da arte, com base nos estudos da professora Sueli Terezinha Franz (2003).

Palavras-chave: Formação Inicial. Ensino de Artes. Universo digital.

Abordar o contexto tecnológico não se trata de uma tarefa fácil, pelo contrário, ao passo em que pensamos sobre as tecnologias que conhecemos, as que temos acesso ou ao menos ouvimos falar... muitas outras estão sendo criadas, aperfeiçoadas e comercializadas no mercado.

Muitas inquietações estão presentes atualmente ao tratarmos de tecnologias e que se configuram em inúmeras questões que encontramos em nossas relações sociais e que se acentuam ainda mais no campo profissional.

¹ Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica, Especialista em Design para Estamparia, mestranda em Educação. PPGE/UFSM. Bolsista Capes. mloss2@yahoo.com.br

² Orientador, CAL/PPGE/UFSM.

Estas inquietações se fazem latentes ao pensarmos no contexto do professor de artes visuais em formação e, principalmente, em como ocorre o entrelaçamento entre o olhar do professor e as infinitas possibilidades que a arte tecnológica pode proporcionar. Mais: como este entrelaçamento pode influenciar a compreensão crítica deste professor em suas práticas no ensino das artes visuais.

Constitui um desafio para o professor de artes refletir criticamente sobre as possibilidades de conjugar a tecnologia em sua prática para que haja de forma efetiva a inserção de conteúdos de artes relacionados a este tema. Pois não é difícil perdermos o foco e o rumo quando se tem um infinito de possibilidades à mínima distância de alguns *cliques* de nossos dedos.

Este desafio se acentua, no contato que o professor tem com adolescentes que identificam, em muitos casos, a tecnologia como um mero mecanismo de diversão (jogos, música, vídeos...) ou relacionamento (chats, blogs, orkut...)³, relegando o caráter educacional que pode ser obtido por este meio.

Configura-se como uma preocupação urgente em nossa sociedade refletirmos sobre a influência da tecnologia em nossos hábitos, costumes, relações, construção de conhecimento, em nossa maneira de ser e estar no mundo. Para o professor este aspecto é vital, uma vez que, ao manter contato com adolescentes que nasceram em meio à revolução tecnológica (ou já estão inseridos neste contexto de forma incondicional) a qual se tornou uma extensão de seus modos de vida, possibilitar a reflexão sobre este contexto.

Contribuir com um diálogo entre o professor e o meio no qual estará inserido constitui uma das maiores preocupações deste trabalho, pois, em muitos casos, segundo dados da pesquisa de Santos (2004) há pouca oportunidade de contato efetivo do professor de artes visuais com as tecnologias digitais, mais especificamente, com a habilidade leitora de imagens tecnológicas, ocasiona um descompasso entre a realidade para a qual ele está sendo preparado e para a que realmente ele irá encontrar, ou ainda, para as possibilidades de utilização do computador como um aliado em sua prática.

Durante a sua formação é o momento em que o professor terá contato com os diferentes saberes docentes que permeiam a formação profissional, no entanto, algumas lacunas não são preenchidas por saberes específicos da área de conhecimento em que ele irá atuar.

³ Não que a tecnologia, em especial a internet não forneça estas possibilidades, e sim que ela seja vista apenas sob este aspecto, sendo deixados de lado o potencial educacional que ela pode proporcionar.

Para Hernández (2005), pensar na formação inicial do professor é pensar em uma construção de um profissional crítico frente ao seu tempo,

Isto requer pensar um modelo de formação flexível e compreensível que desencadeie processos formadores nos futuros docentes que vão de dentro para fora, para dizê-lo de alguma maneira. Processos que tenham que ver com o desenvolvimento de conhecimentos e a construção de competências vinculadas a realidade da educação nos seus diferentes níveis, integrando as experiências dos estudantes com suas leituras e suas construções como sujeitos (p.27).

Assim, a formação tangencia aspectos da construção da subjetividade não somente do profissional, mas também de um ser que pode contribuir refletir e questionar o universo no qual está inserido e por consequência instigar a criticidade daqueles com quem irá manter contato.

Na atualidade, devido as intensas pesquisas no campo tecnológico e científico, tudo muda rapidamente. O que é válido hoje, amanhã poderá ser sucumbido por algo novo. Este aspecto se intensifica em função da rapidez com que as informações circulam e, ao mesmo tempo, em que o conhecimento é propagado e está ao acesso de todos aqueles que fazem parte da cibercultura.

Para alcançar de forma efetiva os objetivos desta proposta, a construção de um olhar crítico-reflexivo do professor em formação se faz necessário, tanto ao que tange aspectos da compreensão da teoria existente sobre a temática, quanto aos aspectos de leitura das imagens produzidas e veiculadas por meios das tecnologias digitais.

Deste modo, as leituras das imagens seguirão o viés da compreensão crítica da arte, com base nos estudos da professora Sueli Terezinha Franz (2003), onde propõe um instrumento de análise através de âmbitos de compreensão.

Na criação artística, o processo criativo é o que compõe e permite que as idéias ganhem formas, texturas, conceitos e se tornem concretas e consistentes, permite que o homem se perceba dentro desse agir. O processo é livre, é particular/singular, fala por si, mas fala mais dentro daquele que o pratica. “Os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de interpretação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria” (Ostrover, 1987, p. 53).

Pensar a formação do professor como um processo de construção é apenas um começo para refletirmos sobre quais implicações o ensino de arte nos aponta na contemporaneidade.

Neste processo de transformação que tanto a educação quanto a sociedade está passando, a formação não pode ser vista somente através de um prisma técnico, sem articular os conhecimentos com o mundo ao qual está inserido.

Refletir e pensar criticamente as mudanças e os processos sociais globalizantes é reconhecer a necessidade de uma formação flexível e sensível construída em posicionamentos que ultrapassam as barreiras impostas pelo senso comum.

A formação do professor de artes visuais deve transcender a formação profissional, deve ser levado em conta o professor como um ser histórico, social, cultural, que constrói subjetividades, “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2002, p.229-230). Como não levar em conta suas experiências de vida, sua caminhada, sua formação?

Segundo Perrenoud (2002, p. 60): “Quando refletimos sobre nossa prática trazemos à reflexão a nossa história, nosso *habitus*, nossa família, nossa cultura, nossos gostos e nossas aversões, nossa relação com os outros, nossas angústias e nossas obsessões”, deste modo, estamos propondo mudanças que vão além de uma prática profissional e sim, estamos envolvendo os contextos que permeiam todas as faces de nosso ser e também a todos que estão ao nosso redor.

Ao sustentar que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral. De fato, esse postulado propõe que se para de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.), e por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.) (Tardif, 2002, p.229-230).

Para o professor em formação buscar articular a teoria e a prática reflexiva em seu contexto, vendo-se como pesquisadores imbuídos a promover no espaço escolar o conhecimento e a utilização de mecanismos que têm relação com o contexto atual, onde o professor não é mais o detentor do conhecimento, mas sim um mediador, que através de seu

conhecimento, proporciona a construção de uma identidade mais crítica e reflexiva, que são dois aspectos extremamente importantes em nosso cotidiano.

Para o professor em formação inicial é importante identificar e reconhecer os processos de mudança do homem em seus espaços sociais e as novas estruturas do conhecimento que apontam para uma nova perspectiva de educação.

Percebe-se hoje um avanço nas reflexões sobre o ensino da arte, articulando de maneira real as mudanças na educação. Atualmente, busca-se por uma construção efetiva de conhecimentos, que instigam a percepção, a sensibilidade e a reflexão crítica dos alunos. Deste modo, parte-se do contexto do aluno, do que lhe é próximo, para então articular os conhecimentos em arte, estabelecendo conexões entre as imagens e a compreensão, afim de alcançar um conhecimento crítico sobre o meio ao qual está inserido.

Em relação à leitura de imagem, recentemente, (2003) foi desenvolvido por Terezinha Sueli Franz uma proposta para a compreensão crítica da arte, em que através de âmbitos busca uma aproximação de professores e alunos em torno de obras, imagens publicitárias, filmes... Enfim, da cultura visual, para que seja possível estabelecer considerações críticas através das representações tanto históricas quanto atuais.

Percebemos que são muitas as questões a serem respondidas, e a intenção destas reflexões não é respondê-las e sim, trazê-las à tona, para que juntos possamos vislumbrar novos horizontes, revigorando nossas identidades, compreendemos que possuímos uma caminhada que é construída a cada passo, a cada dia.

Na sociedade atual, em que globalizar é estar interconectado por redes de informação a qualquer parte do mundo, muitos de nossos valores, crenças e até mesmo nosso modo de perceber o mundo buscam novas possibilidades de dialogar. Neste diálogo inter- multil- trans-cultural, algumas necessidades se apresentam de maneira indispensáveis para a construção de uma educação inclusiva, democrática e capaz de emancipar.

A compreensão e o conhecimento são duas esferas que perpassam pela informação, no entanto, se distanciam desta terceira quando esta se dá de maneira superficial e descontextualizada, sem a profundidade necessária para se a apreender.

Podemos despertar o olhar para a compreensão e para o conhecimento, sendo estes pontos centrais da educação. No entanto, a reflexão é um dos elementos que impulsiona o real entendimento.

Para se compreender algo de forma efetiva, é necessária uma postura flexível, que possibilite estabelecer relações e conexões com realidades distintas, com contextos ímpares que reconheçam a pluralidade e a diversidade.

Mas uma postura flexível não se resume a reconhecer a diversidade, mas em questionar-se sobre ela, indagar-se, aguçando o olhar, não mais aquele olhar, que contempla passivamente a beleza da arte ou a genialidade do artista e sim, aquele olhar devassador que vai além do visível.

Olhar e compreender criticamente as imagens/informações que fazem parte do cotidiano exige do professor em formação uma postura coerente que esteja vinculada aos interesses dos alunos. Neste sentido, Campos (2002) nos coloca que:

Alcançar esses objetivos passa pela conscientização de que a práxis escolar solicita um constante estado de 'alerta', em que o sujeito é apreciador leitor e autor sensível, crítico e estético. Desse modo, poderá descobrir e criar estratégias que o ponham em permanente 'estado de formação', preparando-o para viver o inusitado, o descontínuo, o imprevisível, o contraditório, o transitório, presentes nos contextos dos novos tempos. Não há mais espaços para conhecimentos prontos e acabados, mas somente possibilidades de construção de caminhos que serão adequados às constantes e rápidas mudanças que o contexto maior tem imposto à sociedade. (p.95)

Assim, este contexto se intensifica ao relacionarmos o professor em formação inicial e o contexto tecnológico, onde a simbiose de diferentes meios se concentra: imagem, sons, texto, interação... Necessitando ainda mais a construção de uma postura crítico-reflexivo, capaz de adaptar-se.

Ainda seguindo o pensamento de Campos (2002) "A sociedade precisa de professores que aprendam, compreendam e mediem conhecimentos, o que implica processos de ensino 'abertos' para os contextos sociais" (p.97).

O comprometimento que o professor estabelece com a educação se relaciona de forma direta com as mudanças que urgem para a sociedade como um todo, que necessita de indivíduos capazes de discernir, fazer escolhas e de refletirem sobre o mundo e a vida.

As tecnologias que conhecemos hoje representam uma mudança de postura frente à informação, que rapidamente foram incorporadas ao cotidiano de todos aqueles incluídos no processo digital. No entanto, o professor de artes visuais ainda não se sente apto a manipulá-las e/ou agregá-las a suas práticas docentes, devido à falta de subsídios e estratégias para a sua compreensão. Agindo com coerência, pois como seria possível ensinar ou construir relações partindo de algo que pouco esteve presente durante sua formação?

Para construir um olhar cultural, segundo Franz (2003) é necessário considerar "a arte dentro do sistema geral de representações simbólicas que os indivíduos constroem como parte

destes sistemas a que denominamos cultura” (p. 133). Levando em conta estes aspectos, ao considerarmos as representações de forma ampla e generalista, opera-se em um contexto de construção de relações da identidade com estas representações tanto culturais quanto as da arte.

Deste modo, faz-se necessário uma conscientização sobre os diferentes dispositivos sociais que envolvem tanto as manifestações visuais quanto as perspectivas para a educação contemporânea.

Conforme o pensamento de Hernández (2000), através de um posicionamento crítico é possível buscar compreensão para o que permeia o cotidiano. Assim:

A posição crítica favorece a auto-reflexão sobre esse processo de influências, sobre os olhares em torno de si mesmo e do que o cerca. No caso da Arte, no seu ensino se trata de levantar questões sobre temas, idéias-chave, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais, e ajuda como indagar essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam (p.106).

A complexidade das relações entre indivíduos é efetivamente um fenômeno que a tecnologia impulsionou, reorganizando a sociedade pós-moderna e apresentando outras formas de lidar com as informações e assim, construindo outros saberes.

Assim, a educação imbuída em um processo crítico-reflexivo, em que considera a articulação dos contextos sociais, culturais e pessoais dos indivíduos constrói sentido/significado entre o conhecimento e a individualidade.

Compreender criticamente a arte e por conseqüência a sua história é estabelecer relações entre os diferentes contextos que fazem parte da contemporaneidade. A educação ao estar comprometida em não mais responder perguntas e sim, a estimular questionamentos, problematizar as diferenças e colaborar para uma interpretação do mundo através das representações/imagens, está contribuindo para uma conscientização das diferentes realidades sociais.

Presenciam-se hoje novos rumos que a arte vai tomando, e estar consciente desse processo de transformação é estar consciente de seu lugar no mundo. Segundo Diana Domingues,

imprescindível, nessa passagem de século, que teóricos, museus, instituições de ensino e todos os integrantes dos circuitos das artes repensem a modificação do processo de trabalho dos artistas com as novas tecnologias, a própria alteração da obra de arte na sua percepção

e leitura, os espaços de difusão e ainda a revisão de princípios para a formação da visualidade eletrônica. (1999, p.74).

Para o educador em artes o que parece ser importante é buscar uma mediação entre produção histórica do ponto de vista convencional das obras de arte e a arte tecnológica, a fim de contribuir na formação de um indivíduo em harmonia com o tempo em que vive o tornando consciente do seu papel ativo neste processo.

Então, questionamo-nos: é possível ler criticamente uma imagem, uma obra de arte?

A priori, ler seria reconhecer sinais que correspondem a uma língua, mas, nessas leituras há, de fato, algum conhecimento explícito, mesmo quando falamos de obra de arte? Para Gadotti leitura ocorre quando,

por meio de código lingüístico, o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço, com o leitor. Esse código é normalmente representando pelo 'texto'. Por isso, para saber o que é ler, tenho que saber, antes de mais nada o que é um texto e o que é compreender um texto. Texto vem do latim, 'textus', que significa "tecido, trama, encadeamento de uma narração, etc. de 'texere', tecer. Um texto é, portanto algo acabado, uma obra tecida, um complexo harmonioso. (*apud* Pillar, 1999, p.11-12).

Então, ler uma imagem seria compreender suas formas, texturas, cores, volumes, entre outros aspectos, compreender expressões de forma e símbolo, atribuindo significado quer seja a um texto, ou a uma imagem. "Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca de objeto, suas interferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos". (Pillar, 1999, p.12).

Quando se lê uma imagem estabelecemos um diálogo com ela, onde o simples gostei ou não gostei ganha dimensões de troca e conhecimento, ao deixar que obra nos faça perguntas, nos provoque e nos instigue em que, o que está em jogo, são as nossas vivências e percepções de mundo, onde cada espectador irá compreender a imagem através de seu olhar.

Deste modo, o espectador/leitor constrói um repertório visual, em conjunto com suas percepções, atribuindo significado aquilo que lhe é representativo, estabelecendo relações entre o objeto e suas experiências.

Segundo Kehrwald, o estímulo à leitura de imagens desenvolve a percepção de ver o que não está explícito, educando-se o olhar para perceber o entrelaçamento de saberes. Assim se constroem relações e se produzem significados. "Aprender a ler os códigos do sistema de

representação das artes visuais é tão importante quanto o entendimento dos sistemas numéricos e de escrita" (1998, p.26). Neste sentido é fundamental que o leitor de artes visuais seja estimulado a ler diferentes imagens, aguçando, assim, suas percepções e seu processo de leitor competente.

A percepção é a grande responsável pelo processo de interação do leitor com a obra, pois segundo Ostrower (1990), estrutura-se mediante processos seletivos, levando em conta às condições físicas e psíquicas, as necessidades, os interesses e o conhecimento prévio do leitor. A partir das percepções do leitor frente ao objeto (obra de arte, por exemplo) ocorre a “filtragem de significados” e, conseqüentemente, a construção dos novos significados.

O leitor cria caminhos, prioriza o que lhe é mais atraente, o que é identificável com seu contexto/vivência, onde é necessário ter sensibilidade para trilhar um caminho até a cognição, possibilitando assim, a inclusão do seu olhar.

Novos caminhos vão se delineando em relação às imagens na contemporaneidade, tanto as obras de arte (material/imaterial), como as imagens do cotidiano, que permeiam nosso contexto visual. Hoje, em função da interatividade, as imagens exigem muito mais do que uma percepção retiniana. Segundo Couchot

Participar é inicialmente ver de outra maneira, ver para fazer obra, o que não é contraditório, como se disse seguidamente com uma certa contemplação. Os artistas vão então insistir sobre este momento da comunicação situada como aval – a recepção da mensagem -, quer dizer, em termos psicológicos, sobre a percepção (2003, p. 109).

Como já dizia Duchamp “É o observador que faz a obra” e no contexto das imagens virtuais, o leitor/interator/receptor necessita estabelecer estratégias para uma conscientização plena da experiência estética evidenciada pela possibilidade de interação.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Neide Pelaez. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

DOMINGUES, Diana. Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos. *In*: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (pág. 37-69)

FRANZ, Terezinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis, SC: Ed. Letras Contemporâneas Oficina Editorial, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores. *In*: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de, HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. (pág. 21- 42)

_____, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. Et al. (orgs.) **Ler e escrever compromissos de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998. (pág. 21-31)

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criações artísticas**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissional e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SANTOS, Mônica Lóss dos. **Inclusão do olhar: leitura de diferentes imagens em artes visuais (MONO)**. Santa Maria, janeiro de 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.